



O USO DA NARRATIVA NOS ESTUDOS SOCIAIS

Maria Luísa Amaral Varela de Freitas e Maria Glória Santos Solé
Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
Braga – Portugal
luisavf@iec.uminho.pt; gsole@iec.uminho.pt

Resumo

Nesta comunicação, numa primeira parte analisam-se muito genericamente as potencialidades pedagógico-didáticas do uso de vários tipos de narrativas e mais aprofundadamente o seu uso no contexto do Estudo do Meio Social por crianças. Apresentam-se as ideias de alguns autores de referência como Kieran Egan e as abordagens integradoras como a *Storyline*, desenvolvida na Escócia, e a sua variante *Storypath*, desenvolvida nos Estados Unidos. Referir-se-ão também algumas investigações norte-americanas, sobretudo ligadas ao desenvolvimento da compreensão histórica, em especial as realizadas por Linda Levstik, que integra importantes contributos de investigações do domínio da linguística especialmente relacionadas com a compreensão histórica. Referem-se ainda estudos ingleses, com particular foco nas de Patrícia Hoodless, em que se salienta a complementaridade do Estudo da Língua e dos Estudos Sociais. Na segunda parte da comunicação apresenta-se uma estrutura elaborada pelas autoras tendo em conta a vasta gama de estudos de investigação e teorização sobre o assunto e com base nela apresenta-se a análise de uma lenda histórica e de um conto.

A finalizar apresentam-se algumas conclusões resultantes do trabalho desenvolvido sobre o tema com alunos de formação inicial de educação de infância e ensino básico - 1º ciclo e de cursos de complemento de formação científica e pedagógica.

Introdução

Quem não se recorda de momentos de encantamento, quando em criança ouvia histórias ou as lia? Quem não conhece alguém que mesmo não sendo grande consumidor de literatura gosta de ler bons contos? Muitas pessoas, crianças ou adultos gostam de histórias. A importância das histórias na aprendizagem é genericamente reconhecida. Pelo menos desde a antiguidade clássica o conto desempenhou um papel na formação dos cidadãos, mas é de salientar a importância que os contos tradicionais assumiram no século XIX para a formação ou consolidação das identidades nacionais. Thiesse (2000) refere a importância que a nível de Estado se dava a essas recolhas de folclore, salientando que “[d]urante a Restauração e a monarquia de Junho, os eruditos franceses tinham reiteradamente deplorado que os Alemães, os Escandinavos, os Espanhóis, os Russos, etc. produzissem títulos de glória nacional através de recolhas de contos populares, enquanto a França ficava fora da corrida” (p. 168).

Em Portugal essa recolha foi iniciada por Almeida Garrett, que considerava que “[o] tom e o espírito verdadeiro português esse é forçoso estudá-lo no grande livro nacional, que é o povo e as suas crenças e os seus erros” (Garrett, 1997, p. 10). A recolha e estudo dessa literatura de expressão oral teve seguidores de mérito, entre eles Teófilo Braga e José Leite de Vasconcelos. Antropólogos de várias correntes, desde Mircea Eliade (s. d.) a Levi-Strauss (1962) reforçam a ideia da importância dos contos pois neles reflecte-se uma estrutura colectiva da mente humana. Kieran Egan, um dos pedagogos que tem desempenhado um papel preponderante no uso da narrativa na sala de aula, considera que o formato tradicional de uma história “é um ‘universal cultural’; toda a gente, em todos os tempos e lugares, gosta de histórias. A história não é, então, apenas uma vulgar forma de distração; ela reflecte uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência” (1994, p. 15).

É essa característica das histórias, o facilitarem o conhecimento do mundo, concretamente do mundo social, que lhes concede uma enorme importância para os Estudos Sociais. Bruner (1986) considera que o importante é que a narrativa “trata das vicissitudes das intenções humanas” (p. 16). Uma dimensão, de alguma forma implícita na sua definição, é a existência de personagens, pois considera que uma história vive de personagens de “caracteres” mais do que de eventos. As histórias ajudam a compreender a vida actual, a vida das sociedades em que as crianças vivem mas também a de povos de outros lugares e tempos. Apresentamos brevemente algumas das abordagens mais significativas da narrativa no âmbito dos Estudos Sociais em vários países. Roldão (1995) e em traduções de Egan, tem contribuído significativamente para a difusão desses estudos em Portugal.

O Fio da História

A corrente que designaremos por *O Fio da História* assume-se quase como uma filosofia de ensino e um modelo de organização curricular. Existem pelo menos três focos ou investigadores que devem ser mencionados: Kieran Egan (Simon Fraser University – British Columbia, Canadá); Fred Rendell e colaboradores (Jordanhill College – Glasgow, na Escócia, actualmente Faculty of Education of the University Strathclyde) e Margit MGuire (Seattle University, Washington – Estados Unidos da América).

O Fio da História é a designação, a tradução proposta por Máximo-Esteves (1998) para a estratégia que nos Estados Unidos é mais conhecida como *Storypath* e nos países do Norte da Europa como *Storyline*. Em uma tradução portuguesa da obra de Egan, *Teaching as Storytelling*, utilizou -se a expressão “uso da narrativa”. Preferimos a designação *O Fio da História* por utilizarmos o termo *narrativa* numa acepção mais ampla.

Kieran Egan, no domínio da Psicologia Educacional e dos Estudos Sociais é uma referência imprescindível. Fundamentou as suas teorias na reflexão com base no que observara nas salas de aula e no que fora investigando a partir da sua dissertação de doutoramento sobre *Mito e História*. Apresenta um modelo alternativo de “planificar o ensino que nos encoraja a perspectivar as aulas mais como boas histórias para serem contadas do que como conjuntos de objectivos a atingir” (1994, p.14). Baseia-se em princípios que estimulam a imaginação da criança, que a envolvam em realidades enriquecedoras e significativas. Coloca em questão a forma como são encarados certos princípios como por exemplo que a aprendizagem das crianças se faz do concreto para o abstracto, do conhecido para o desconhecido. Sem deixar de os considerar verdadeiros, pelo menos parcialmente, aponta limitações do seu uso muito estrito pois eles colidem com o que considera ser a imaginação, tão presente na mente nas crianças. Defende que

[a] um nível muito elementar podemos dizer que existe uma confusão entre a capacidade da criança *exprimir* abstracções e a sua capacidade de se servir delas. É provável que uma criança de 5 anos não consiga definir adequadamente lealdade ou coragem. Mas usa esses conceitos tão profundamente que compreende com eles: usam-nos para darem sentido a novos conhecimentos (1994, p. 25).

Também em relação aos currículos vulgarmente denominados de “alargamento de horizontes” acha que eles assentam numa visão positivista da investigação sobre a criança desvalorizando a sua enorme capacidade imaginativa. A sua proposta não se baseia na utilização de histórias mas no uso da estrutura da narrativa na construção de “histórias” que enquadrem os conteúdos dos programas. As planificações partem de uma série de questões organizadas em

cinco passos: 1) importância do tema; 2) escolha de conflitos binários adequados ao tema¹; 3) selecção dos conteúdos e organização em formato de história; 4) como concluir, como resolver o conflito binário; 5) como avaliar os resultados alcançados. Apresenta vários exemplos mas por vezes parece ser ainda um modelo mais centrado no professor do que nos alunos. Importante também é a sua chamada de atenção para esta forma narrativa de organizar os conteúdos dos programas ter muito em conta aspectos afectivos, ser uma forma de integrar o cognitivo e o afectivo para promover aprendizagens significativas e motivadoras. Não se pode abstrair da época em que desenvolvia as suas propostas, uma fase muito específica da industrialização e dos seus reflexos na educação através de um peso, por vezes avassalador, da planificação por objectivos.

Rendell e colaboradores têm desenvolvido um intenso trabalho nas escolas, sendo as suas publicações menos numerosas e difundidas do que as de outros investigadores ligados ao *Fio da História*. No site www.storyline.org/history.html encontra-se uma síntese muito esclarecedora, com textos sobre esta estratégia de vários seguidores, sobretudo da Holanda, salientando-se algumas ideias chave que julgamos de especial importância. Tal como Egan consideram que é uma forma de fazer a integração curricular, neste caso não apenas de conteúdos de Estudos Sociais mas de outras áreas. A grande diferença entre esta estratégia e a organização curricular por tópicos é o facto de na *Storyline* os temas estarem organizados em episódios dependentes uns dos outros e desenvolvidos a partir de questões chave. Os elementos essenciais são os contextos, as personagens e os acontecimentos. Por outras palavras, começa-se por: 1) definir o contexto, construir o cenário, criar as personagens – pessoas ou/e animais; 2) investigar uma forma de viver; 3) e, por fim, resolver problemas reais que se apresentam com premente necessidade de resolução.

A partir de Barr (1988) e de Bell (1988) apresentam-se vários argumentos a favor da estratégia O *Fio da História*: 1) é centrada nos alunos, fazendo apelo às suas experiências e conhecimentos prévios; 2) produz um elevado grau de motivação; 3) oferece uma estrutura orientadora tanto para o professor como para os alunos; 4) os *skills* básicos são desenvolvidos em situações semelhantes às da vida real; 5) proporciona uma abordagem de problemas difíceis de abordar noutras circunstâncias como os relacionados com certos valores; 6) promove sentimentos de respeito entre alunos e professor; 7) encoraja o uso de tecnologias que, por vezes, os professores, se tivessem que assumir uma maior responsabilidade pelo seu uso, se esquivariam a utilizar; 8) permite uma melhor adequação ao nível de desenvolvimento de cada aluno; 9) proporciona muitas oportunidades para se utilizar a aprendizagem cooperativa; 10) produz um padrão que se pode usar várias vezes mas sem se tornar repetitivo, desmotivador; 11)

¹ Por exemplo sobre o tema comunidade apresenta como possíveis os seguintes conflitos binários: sobrevivência/destruição; segurança/perigo; competição/cooperação; dependência/independência; mudança/estabilidade.

é especialmente adequado para a Língua Materna e Estudos Sociais; 12) encoraja as crianças a desenvolverem previamente os seus modelos conceptuais: por exemplo, as crianças fazem as suas propostas para o edifício de um museu e só depois devem ir visitar um museu, pois assim estão muito mais despertas para observarem aspectos importantes sobre os quais se tinham questionado; 13) é uma forma inovativa de integração curricular. Consideramos também muito sugestiva a forma como Creswell apresenta os princípios que enformam *O fio da História*. Confessa que foi quando mais trabalhava, nas salas de aula, com a estratégia, que mais evidente se lhe tornava a necessidade de explicitar claramente as bases teóricas que a fundamentavam. Assim, seria mais proveitosa a troca de ideias com outros colegas que utilizavam a mesma estratégia. Iremos enunciá-los, por acharmos que a linguagem é verdadeiramente sugestiva, pese embora o muito que se possa perder com a tradução: *Princípio da “história”* – a estrutura que torna as histórias tão aliciantes; *princípio da antecipação* – ainda relacionado com a estrutura da história que faz com que a criança permaneça em constante motivação interna pois ela própria se envolve, é uma personagem que até transporta para casa; *princípio do fio (corda) do professor* – se o professor delineou o fio, este é flexível, pode ser levado num ou noutro sentido, pode fazer curvas, ter vários nós e seguir em várias direcções, contudo há sempre algo da ideia inicial do professor, os conteúdos que planeara que os alunos aprendessem mantêm-se, nunca se perde o rumo; *princípio da posse* – cada aluno sente o projecto como seu, há algo dele envolvido no projecto; *princípio do contexto* – parte-se de situações que a criança conhece, devem ser situações da vida real das quais a criança já sabe alguma coisa e, por outro lado, a estrutura da história também é familiar à criança; *princípio da estrutura antes da actividade* – quantas vezes os alunos desenvolvem actividades sem nenhuma relação umas com as outras, por vezes mesmo, actividades que não servem para a criança aprender qualquer coisa significativa e se as crianças apelarem para o que sabem, as questões que colocam são muito mais ricas. Ao mesmo tempo há sempre alguma estrutura a que a criança se apoie, não há um ponto de chegada, um caminho rígido previamente traçado, mas há a segurança de se ter um ponto de partida.

Margit McGuire reconhece-se uma seguidora de Fred Rendell e colaboradores mas tem contribuído para a difusão de *O Fio da História* tanto ou mais que os seus iniciadores. Tem elaborado unidades para vários níveis de ensino sobre diversos temas que tem difundido não apenas através de editoras mas também pela realização de *workshops* em vários encontros de docentes de Estudos Sociais sobretudo nos Estados Unidos da América, mas também no Canadá e Austrália. A sua publicação mais difundida, muito embora intitulada *Storypath Foundations: An Innovative Approach to Teaching Social Studies* (Os Fundamentos do Fio da História: Uma abordagem Inovativa para o Ensino dos Estudos Sociais) tem também sugestões de carácter prático muito úteis. Desenvolve de forma muito concreta, com vários exemplos, a seguinte estrutura que explica previamente:

Criação do Lugar – Os alunos constroem um cenário apropriado para o *Fio da História*.

▼
Criação das personagens – Os alunos estabelecem quais as personagens e desenvolvem-nas para o *Fio da História*.

▼
Construção do Contexto – Os alunos envolvem-se em actividades que os estimulam a pensar mais profundamente acerca das pessoas e do lugar que tinham criado.

▼
Incidentes Críticos – Os alunos confrontam-se com problemas que condicionam o posterior enredo de o *Fio da História*.

▼
Eventos Finais – Os alunos escolhem um final lógico que encerra o *Fio da História* (McGuire, 1997, p. 9)

Para cada sequência, como já se referiu, o professor apresenta uma série de questões que, segundo a mesma autora, contribuem para que os próprios alunos coloquem mais questões, encorajam a usarem os seus conhecimentos, a imaginação, a envolverem-se mais na aprendizagem, cooperem e negociem, relacionem e integrem os novos conhecimentos que vão adquirindo. Nos últimos anos a autora tem desenvolvido investigação sobre a aplicação da estratégia demonstrando a sua potencialidade para a utilização da aprendizagem cooperativa e para a educação para a cidadania (Cole & McGuire, 2002).

Apresentar-se-á na comunicação oral um quadro síntese com sugestões para a planificação do professor e disponibilizar-se-á a consulta de projectos seguindo o *fio da História*.

A Narrativa e o Ensino de História nos Estados Unidos

Linda Levstik tem-se dedicado ao uso da narrativa nos Estudos Sociais desde os anos oitenta do século passado (Levstik, 1981, 1986, 1989, 1990, 1995; Freeman & Levstik, 1988; Levstik & Pappas, 1992). Focaremos quase exclusivamente a ficção histórica, sobretudo a novela histórica (o romance histórico não se adequa a crianças pequenas), não apenas por ter dedicado uma especial atenção ao assunto mas por ser um género de narrativa pouco abordado noutros pontos. No estudo relatado em Levstik e Pappas (1987) uma das conclusões integra também um resultado do estudo de Levstik (1986) que se refere aos conhecimentos sobre o passado e História que crianças a partir do 2º ano já demonstraram e reforçam ainda “que o contexto no qual a história é apresentada, examinada e discutida é provavelmente o factor crucial que irá decidir se as crianças do ensino elementar irão compreender e envolver-se na história” (p. 14). Alertam para o facto de o tipo de dados não permitirem uma generalização, mas acham que é possível afirmar que mesmo as crianças do 2º ano podem beneficiar se forem expostas à História, principalmente na forma de ficção histórica. Dizem ter ficado “impressionadas com o entusiasmo, o interesse e a compreensão histórica quando partilharam a ficção histórica com as crianças” (p. 14). Sugerem que o mesmo tipo de entusiasmo pode ser verificado por outros professores que a utilizem.

Freeman e Levstik (1988) não relatam em pormenor nenhum estudo mas fazem o ponto da situação do uso da ficção histórica no ensino elementar. Consideram que, se não se pode levar as crianças numa viagem ao passado, podem ser integradas em poderosas recriações ficcionais do passado em que vibram com as personagens, sofrem e se alegram com elas, lhes vestem mesmo a pele. As histórias usam uma estrutura de explicação do mundo que a criança compreende, que está próxima dela. Por outro lado apresentam respostas humanas a acontecimentos históricos o que ajuda as crianças a iniciar uma compreensão histórica e de análise crítica do passado.

Através da ficção histórica os estudantes aprendem que as pessoas em todos os tempos têm necessidades básicas em comum, e que essas necessidades permanecem no nosso tempo. Os estudantes podem descobrir algumas das inúmeras maneiras de dependência das pessoas umas das outras. Eles também vão descobrir as consequências das falhas humanas nas relações, pessoais e históricas (p. 330).

Consideram ainda que seleccionar uma adequada peça de ficção histórica é um primeiro passo que poucos resultados dará sobretudo se comparados com os que se podem obter se se promover a reflexão, quer do ponto de vista literário, quer histórico. É muito importante, dar tempo para posterior investigação, e nova análise, sobretudo através das discussões em grupo, comparando a história e o que investigaram através de outras fontes. A ficção histórica deve também ser analisada como uma recriação do passado. Deve, pois, analisar-se do ponto de vista do rigor histórico, questionando-se o rigor dos dados em que a ficção se baseou. Esta segunda discussão não é só importante sobre este ponto de vista mas também para um melhor entendimento da gramática da história como obra literária. Os autores apresentam ainda uma série de diferenças entre as histórias e a História apresentada nos manuais. As histórias são: mais próximas da vida real; focam as consequências dos eventos históricos nas pessoas de vários níveis sociais; usam muitas vezes o humor para descrever as pessoas e eventos; relatam tomadas de posições das pessoas, escolhas, perante os acontecimentos históricos estimulando assim o pensamento crítico. Como já foi focado há dois aspectos a ter em conta: primeiro, o papel vital que o professor não pode deixar de desempenhar; segundo, a necessidade de os alunos passarem de uma dimensão mais emotiva, a da história, para uma dimensão mais analítica através de outras fontes, para a interpretação da História.

Chamam ainda a atenção para o facto de por vezes as histórias veicularem estereótipos de vária natureza. A esse propósito Leite e Rodrigues (2001) propõem uma estrutura para análise de contos, tendo em vista a diversidade cultural, em que se promove a discussão dos estereótipos que as histórias contêm em vez de os procurar esconder das crianças. Aham mesmo “indispensável uma leitura crítica dos factos narrados, enquadrando-os na sua época, sem que isso implique aniquilar o encantamento que a leitura de uma boa obra literária suscita” (p. 38). A análise da questão, feita por Stanley (1998), é curiosa pois acusa não só as histórias, mas a

própria História que tem sido difundida, de promotoras de racismos populares. Contudo, considera que também só através da História, da análise desses racismos, se pode lutar eficazmente contra eles. A análise de histórias parece ser uma ótima forma de as crianças analisarem o passado e a forma como noutros tempos se aceitavam certas “convenções”.

Levstik e Pappas (1982) chamam a atenção para resultados de estudos que evidenciaram a grande frequência com que as crianças durante a análise de narrativas diziam que o seu interesse pela História, por um determinado tema era *saber a verdade, o que de facto aconteceu*, apontando, portanto, para a investigação histórica, ao seu nível como é evidente. As crianças lendo histórias ficam mais motivadas para lerem outro tipo de textos. No entanto, nesta comunicação centramo-nos em textos narrativos, que serão os únicos também abordados na secção seguinte, apesar de no Reino Unido, se terem realizado muitas investigações sobre outro tipo de textos.

História e Histórias: A Situação no Reino Unido

No Reino Unido vários educadores e investigadores alertam para o potencial da narrativa para o ensino de história e ao mesmo tempo da Língua Materna. Farmer e Cooper (1998) salientam que as narrativas “agora estão novamente em moda em educação em geral e no ensino da história em particular” (p. 37). Hoodless na introdução de *History and English in Primary School: Exploiting the Links* salienta que “a mais importante justificação para se explorar a natural, inseparável, relação entre História e Inglês (*leia-se Língua Materna ou Língua Oficial*) é o facto de muitos professores acharem isso muito evidente e também muito útil com elementos mutuamente facilitadores e de complementaridade em cada um dos programas” (p. 4). Julgamos que isso não é tão evidente como seria de desejar entre os professores em Portugal, isso acontece mais a nível de discurso do que de prática. A história fornece um contexto para a aprendizagem da Língua Materna fazendo com que a criança trabalhe com mais entusiasmo e compreenda melhor as actividades que está a desenvolver.

Lições de história e actividades históricas podem promover entusiasmo, curiosidade e um desejo natural para investigar, encorajando as crianças a ler por prazer e para recolher informação. A História também tem o potencial para estimular a escrita, na medida em que proporciona matérias coloridas a partir das quais a criança pode desenvolver a imaginação e uma vasta gama de estilos/géneros de escrita. Fornece também uma enorme variedade de modelos de escrita nos quais as crianças se podem inspirar (p. 2).

Cooper (1995, 1998) e Hoodless (1998; 2002) são duas autoras que seleccionámos para apoiarmos um breve panorâmico da investigação sobre a narrativa e aprendizagem de História e lateralmente de Língua Materna. Cooper (1995) apresenta não apenas a sua investigação mas a de vários investigadores, organizada de acordo com o processo de construção do conhecimento histórico. Assim a narrativa, as histórias, ajudam a compreender as mudanças através dos

tempos, contribuindo para facilitar a organização de sequências cronológicas, compreender a duração de certos acontecimentos, as causas e os efeitos dos eventos/acontecimentos, as semelhanças e diferenças entre vários períodos e entre o passado e o presente e, sobretudo, ajudam a desenvolver a linguagem do tempo. Contudo, é em relação às interpretações dos acontecimentos que a autora considera que as crianças podem ir muito além do que os estudos piagetianos têm sugerido. As crianças são capazes de se colocarem na pele do outro, portanto são capazes de compreenderem diferentes pontos de vista e o *role-playing* é uma incontestável ajuda para o desenvolvimento dessa capacidade de empatia. A sua explicação do passado é muito peculiar pois

[a]s crianças pequenas não têm nem a maturidade, nem o conhecimento nem a circunspecção para fazer isso de uma forma que seja historicamente válida. Relações com as evidências, com o que é sabido são frágeis e o jogo é dominado pela fantasia em vez de ser pela imaginação histórica. ... No jogo realizado num contexto histórico, as crianças estão num estado embrionário embarcando no processo de encontrarem e tentarem compreender e reconstruir os tempos passados. Isto pode ser o princípio de um *continuum* no qual, com mais maturidade, a fantasia irá gradualmente diminuir e a procura do que se conhece irá ficar cada vez mais importante (Cooper, 1995, p. 21).

As narrativas podem ser usadas de múltiplas formas: diferentes versões de histórias – o que ajuda as crianças a compreender a vida de outras pessoas, mas também a verificar que não há uma única versão correcta do passado; contar histórias a partir de diferentes representações visuais do mesmo acontecimento; lendas, contos tradicionais, lengalengas, etc.; narrativas de autores actuais que contam vidas de famílias e são focalizadas em certos valores. Os jogos de faz de conta já referidos são uma das formas mais eficientes para o desenvolvimento de capacidades que proporcionam a aprendizagem da interpretação dos acontecimentos históricos. Cooper (1995, p. 64) apresenta três tipos de argumentos que suporta com diversas investigações: 1) Ajudam as crianças a dar sentido ao que aprendem, a aprofundá-lo e integrá-lo no que já sabem; 2) ajudam as crianças a explorar as fronteiras entre imaginação e realidade; 3) ajudam as crianças a rejeitar o que não entendem, nem o interiorizando, nem sendo capazes de lhe atribuir sentido. O papel do professor é muito importante, pois, se bem que o *role-playing* deva ser centrado no aluno, caso contrário perde as suas potencialidades, professor desempenha um papel essencial ao promover a discussão sobre, por exemplo, as razões que levam as pessoas a actuar como actuam, inclusive as crianças no seu *role-playing*.

Hoodless (1998) relata uma investigação em que procura evidências para o facto de as crianças do ensino primário terem uma razoável compreensão do tempo, mas acharem as convenções das medidas, por diversas razões, muito mais difíceis de mostrar. Tentou verificar essas capacidades contando histórias às crianças sobre as quais ia colocando questões. Verificou que usavam termos relacionados com tempo de forma relativamente precisa e que

sentiam a necessidade de medir o tempo. Também tinham a percepção da sua dimensão subjectiva. Um resultado importante foi sobre a forma como questionava as crianças. “Se as questões eram limitadas a *Há quanto tempo* ou *Quanto tempo passou*, as respostas eram igualmente limitadas.” (p. 111) Porém se se introduzia a palavra *parece*, várias crianças davam respostas muito mais sofisticadas e completas. Também é de salientar que a discussão em pequeno grupo, “com cuidadosa planificação das intervenções do professor, pareceu ser um efectivo meio para melhorar não só a qualidade mas também a percepção das crianças pequenas sobre o tempo” (p.111). Hoodless (2002) relata de modo mais elaborado um estudo semelhante ao acabado de referir. Envolveu 35 crianças dos três aos nove anos. As crianças revelaram conhecimentos de tempo derivados da sua experiência pessoal e da vida do dia-a-dia. Apenas é possível mencionar alguns breves pontos dos resultados. Verificou uma clara diferença entre as crianças dos 3-4 anos e as de nove anos. Porém crianças de 3-4 anos usavam diferentes formas verbais, e vocabulário relacionado com tempo. Reforça ainda os aspectos já evidenciados no relato anterior, concretamente o papel crucial do professor. Por exemplo, sem a sua ajuda, as crianças, só por si, não serão capazes de explorar um dos maiores potenciais da história, o de desenvolverem o conceito de causalidade, pois as histórias são antes de mais “acerca do que as pessoas fizeram, por que o fizeram e sobre o que aconteceu como resultado” (Farmer & Cooper, 1998, p. 46). As histórias proporcionam oportunidade para se colocarem questões, não apenas pelo professor mas pelas crianças, e são também motivadoras para a escrita. Cox e Hughes (1998) apresentam uma grande variedade e quantidade de sugestões em que, partindo de histórias, se pode relacionar a aprendizagem da História e da Língua Materna, por exemplo comparando linhas de tempo e ordenação de eventos da história; pesquisando a informação que a história contém sobre a vida na época; investigando sobre factos e conteúdos focados no texto e lendo outro tipo de fontes; investigando características de determinadas personagens no período em que se localiza a história e relacionando isso com a forma como actuam na história. Estes autores fazem uma análise dos programas das duas disciplinas e, num sumário, consideram que através da análise de histórias de ficção histórica as crianças podem: investigar os contextos e explorar pistas acerca da vida de todos os dias, desde roupa e objectos, a transportes e pormenores da localização; localizar os eventos da história no tempo histórico; fazer distinções entre facto e ficção; procurar evidências noutros textos não ficcionais; usar estas histórias como modelos para a escrita, recontando certos episódios mas sobretudo recontando por um ponto de vista diferente, por exemplo de uma das personagens, ou do seu próprio ponto de vista. Na comunicação oral apresentar-se-á um exercício semelhante para o caso Português.

Considerações Finais

A estrutura que desenvolvemos a partir da revisão de literatura referida, de muita outra impossível de referir neste espaço, e da experiência de trabalho com alunos da formação inicial e de cursos de complemento de formação tem tido vários aspectos gráficos mas obedece a quatro ideias chave. 1) A exploração da história deve ser integrada numa unidade didáctica que por sua vez está integrada no plano curricular da turma em que se pretendem desenvolver várias competências entre as quais algumas relacionadas com tempo e espaço. 2) Deve constar de uma introdução, de uma exploração, em que a análise do texto é fundamental, e de uma conclusão/avaliação em que se podem desenvolver várias actividades relacionadas, concretamente de pesquisa, utilizando uma metodologia de investigação histórica, e se faça avaliação do processo, inclusive do trabalho em grupo. 3) Procurar integrar todas as estratégias de exploração de tempo, concretamente de tempo histórico e espaço adequadas. Para além das incluídas nos exemplos de análise de histórias que apresentamos a seguir: explorar termos ligados ao tempo e espaço; colocar eventos em ordem cronológica (frases ou imagens); descrever lugares (fazendo deduções e inferências); construir árvores genealógicas e esquemas das relações de parentesco ou outras; explicar motivos e consequências dos actos/acções praticados; colocar hipóteses sobre o que aconteceria se se alterassem certos acontecimentos; relacionar diferenças sociais, etárias, etc. entre as personagens e a sua forma de actuar. 4) Devem abordar-se conteúdos de Estudos Sociais que venham a propósito e também procurar-se sempre promover a educação para a cidadania num sentido muito amplo, isto é, contemplar desenvolvimento de atitudes e clarificação de valores.

Trabalhamos desde há vários anos esta metodologia de ensino, de modo geral com grande agrado dos alunos mas consideramos que o termos começado a fornecer elementos mais concretos ajudou a que mais rapidamente fossem capazes de produzir trabalhos mais profundos e mesmo mais inovadores. Na comunicação oral será possível ver alguns desses trabalhos. Temos inúmeros casos de trabalhos em que se analisaram e usaram em sala de aula e noutros contextos vários tipos de histórias com diferentes finalidades; dois exemplos muito bem conseguidos de adaptação da técnica de o *Fio da História*, um com um episódio ligado aos descobrimentos, passado no século XVI, e outro relacionado com os países da União Europeia; e, recentemente, a construção de três ficções históricas apropriadas para determinados temas. Em todos os casos foi evidente o entusiasmo demonstrado e o considerarem que é uma óptima forma de melhorarem o ensino dos Estudos Sociais, diminuindo a sujeição aos manuais e a exposição do professor. Foi também reconhecido que necessita uma cuidadosa selecção e preparação da exploração das histórias.

O João e as Aves²

Introdução da História: De acordo com o calendário ou tema que introduzir ou em que se vai integrar, podendo haver um diálogo, uma visita, ouvir música, etc.

Início e fim dos parágrafos divididos por sequências		Exploração: Questões colocadas pelo professor e actividades desenvolvidas pelos alunos
1. O Jardineiro ... alecrim.	Qual era a profissão do João? Por que razão trazia o João um grande chapéu? Quando se costuma semear flores nos Jardins? Como é o rosmaninho e alecrim? Depois de dialogarem um pouco mostra raminhos de um e outro. Têm alguma coisa de especial estes raminhos? Dá a cheirar sabonetes e velas com esses cheiros. Conhecem alguma outra planta que cheira muito bem ou muito mal?	
2. Mas os pássaros ... lançara. 3. Vamos ... apareça 4. E quando ... nada!		Por que teriam os pássaros ido comer as sementes? O que aconteceria se não comessem depressa? Por que razão ficaram poucas sementes? Ou Por que razão não acabaram de comer tudo?
5. Mas o ... remendado 6. Adivinham para quê? ³ Para fazer um espantalho como aqui se vê! 7. Mas ... espantalho	Quem já viu um espantalho? Onde o viu? Como era? Para que era o espantalho? Como era o espantalho do João? O que acham que aconteceu quando os pássaros viram o espantalho? Vocês também teriam tido medo? Tem medo de outras coisas? Além de ter feito o espantalho o que teve de fazer o João para ter muito alecrim e rosmaninho? Por que razão?	
8. As sementes ... alecrim. 9. E as aves ... esfomeadas ...		Por que razão está o João contente? Ou Por que razão nasceu o alecrim e o rosmaninho? Como ficou o João quando viu as plantinhas a nascerem? E o que terá acontecido aos pássaros? Acham que o João fez bem em ter colocado o espantalho? Discutem e apresentam argumentos e outras soluções.
10. E ... Voltem a página e já ficam a saber ... 11. ...que construiu ... para não comerem ... alecrim. 12. E badaliim ... podes descansar João.	Quem quer <i>adivinhar</i> o que irá fazer o João? Se fossem vocês o que fariam? Onde é que colocou o estrado? Fazem exercícios de localização meio, esquerda, direita canto mais tarde no recreio. Como teriam ficado os pássaros quando viram o estrado com sementes? Teriam ido logo comer sem medo? Se fossem vocês o que colocariam mais no estrado? O que acham que terá feito o João a seguir? Depois de colocarem hipóteses observam a última gravura e concluem eles a história.	
Gravuras da 1ª a 12 Gravura 2, 3, e 7 (pássaros com bico para baixo, a comerem as sementes e como bico para cima)		Recontam a história em pares através de cada uma das gravuras. Em grande grupo colocam por ordem as três gravuras (mostradas por qualquer meio) e justificam. A mesma actividade realizada em pares, com gravuras do João 1, 4, 5, 8 10 e 12 ⁴ . Justificam sempre as ordenações. Realizam em grupo desenhos de uma parte da história que depois colocam por ordem.
Actividades de conclusão/avaliação a) Como teria um passarinho contado o que aconteceu a outro passarinho que tinha o ninho num jardim perto? Actividade em grupo ou por quem se oferecer voluntariamente. b) Dramatização da história depois de terem trazido de casa materiais com que possam construir um espantalho, com a finalidade de explorar o conceito de duração. Teria demorado mais tempo até que colocou o espantalho e voltou a semear ou desde essa altura até nascerem e crescerem as sementes? Dramatizam até colocarem o espantalho, semearem mesmo sementes num vaso ou num canteiro e esperarem que nasçam. Desistem e vão começar a observar as sementes dia após dia. c) Podem também observar pássaros quer ao natural quer em livros com imagens ou trazerem de casa figuras que tenham e comparar tamanhos, cores, etc. d) Actividades sobre identificação de utensílios ligados à profissão de jardineiro.		

² Bruna, Dick (1984). *João e as Aves*. Lisboa: Verbo (Colecção Malmequer)

³ Nesta como em muitas outras histórias colocam-se questões sobre o que se irá seguir, um recurso muito adequado pois as crianças gostam de colocar hipóteses e é um bom pretexto para o diálogo. Esta história é para crianças que não sabem ler, por isso na página ímpar está o texto e na par uma figura que não o complementa de forma evidente, como refere Colomer (2002), mas apenas em pormenores, é, de alguma forma, o texto em forma de desenho.

⁴ Ou menos, depende do desenvolvimento das crianças.

O Galo de Barcelos*⁵

Introdução da Lenda: A seguir ao estudo do concelho em que se situa a escola. Pesquisam na Internet informação sobre Barcelos e as suas tradições⁶. Localizam Barcelos; lêem em pares a lenda.

Início e fim dos parágrafos divididos por sequências	Exploração: Questões colocadas pelo professor (no singular) e actividades desenvolvidas pelos alunos (no plural)
1. Ao cruzado seiscientista ... cometera.	A que mais está associada esta lenda para além do galo de barro? Houve alguma informação que os surpreendeu? Localizam a história no tempo, colocando hipóteses para a não coincidência das datas nos dois documentos da Internet e vão* tentar descobrir através de outras fontes qual a data correcta..
2. Certo dia, apareceu um galego ... foi condenado à forca.	De onde era natural o galego? Estaria a viver lá? Porquê? Por que razão estava em Barcelos? Quais as razões para culparem o galego? Conhecem alguns casos da actualidade em que também se culpem mais facilmente “estranhos”, estrangeiros? E se vocês fossem acusados de terem feito algo errado que não tinham feito, num local em que não eram conhecidos como se sentiriam? Discutem e contam as suas experiências ou experiências que conheçam sobre as questões e colocam outras. Localizam no mapa da Península a Galiza e Santiago de Compostela. *Pesquisam sobre os Caminhos de Santiago. Qual era o santo que se venerava em Compostela? Por que razão o peregrino seria devoto de S. Paulo e de Santiago?
3. Antes de ser enforcado ... esse galo cantar quando me enforcarem.	O que queria o peregrino dizer ao juiz? O que o levou a dizer o que disse em relação ao galo? Já alguma vez se viram ou sabem de alguém que se viu numa situação muito difícil e também acabou por dizer algo do tipo do que disse o galego? Que outras coisas poderia ele ter dito? Contam as suas experiências e colocam hipóteses A que horas do dia isto teria acontecido? Porquê? Além do galo que mais podem ter a certeza que poderia estar sobre a mesa para comerem? Mostra figura de banquete real e de refeição burguesa. Colocam hipóteses e fazem inferências a partir do texto e gravuras apresentando argumentos. Confirma ou infirma.
4. Risos e comentários, foi mandado em paz.	Se isto se tivesse passado na vossa presença o que teriam feito? Achar que o condenado pensou que eles não iam comer o galo? Porquê? Teria passado muito ou pouco tempo? O que acham que teria acontecido se tivessem comido o galo? Achar que mesmo sem o galo cantar o juiz poderia ter mudado de ideias? O que salvou o galego? Se o juiz não tivesse lá ido ter-se-ia salvo? Seria de facto pobre este homem? Que palavra podiam usar em vez de pobre? Não seria mais correcto dizer o afortunado homem? Que nome dão os católicos a “acontecimentos” semelhantes a este? Por que razão se chamará a este “lenda”?
5. Passados anos, voltou a Barcelos ... Virgem e Santiago	Que tipo de monumento ele ergueu? Conhecem outros monumentos semelhantes? *Pesquisam autonomamente sobre as suas localidades e região, na Internet.
<p><u>Actividades de conclusão/avaliação</u> a) Versões com leves alterações da lenda analisada, encontradas em sites, para discussão das diferenças, primeiro em pares e depois no grande grupo; elaboram um cartaz com várias versões da lenda; Quais os locais em que se passou a lenda? Quanto tempo teriam levado todos os acontecimentos relatados na lenda? Constroem linha de tempo. Traçam o possível itinerário numa gravura medieval da cidade e no mapa da Península. Como é que as diferentes pessoas teriam contado na altura a “história”? Sugerem as diversas pessoas: juiz, carrasco, convidados do juiz, um frade, a dona de uma estalagem, uma criança, o galego. Cada um escreve frase que sintetize a sua reflexão pessoal sobre a lenda.</p> <p>b) Reflectem sobre a forma como trabalharam.</p>	

⁵ De: <http://www.online.bcl.pt/?id=lendas> (27-04-2003); <http://www.amvc.pt/sites/concelhos/barcelos>

⁶ Sempre que se coloca um * significa que são actividades a serem exploradas posteriormente ou fora da sala de aula, neste caso conduzirá à realização de cartaz, em pequeno grupo com diferentes tradições.

Referências Bibliográficas

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carvalho, G. S.de Freitas, M.L.A.V.de, Palhares, P. e Azevedo, F.F. de (Eds.) (2002). *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores: Actas das Jornadas DCILM 2002*. Braga: DCILM-IEC
- Cole, B & McGuire, M. (2002). *Young Children's Construction of Understanding about Families and Citizenship Using Storypath*. Paper presented at 2002 Conference of the College and University Assembly . Phoenix, November 20-22, 2002.
- Colomer, T. (2002). Aprendizajes Literários en los Libros para Primeros Lectores. In G .S. de Carvalho, M.L.A.V.de Freitas, P. Palhares e F.F. de Azevedo (Eds.) *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores: Actas das Jornadas DCILM 2002*, (pp. 113-123). Braga: DCILM-IEC
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*. London: Routledge.
- Cooper, H. (1995). *Writing about History in the Early Years*. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in the Primary School: Exploiting the Links* (pp. 157-178) London: Routledge..
- Cox, K. & Hughes, P. (1998). History and children's fiction. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in the Primary School: Exploiting the Links* (pp. 87-101) London: Routledge.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino: Uma Abordagem Alternativa ao Ensino e ao Currículo na Escolaridade Básica*. Lisboa: D. Quixote.
- Eliade, M. (s.d.) *O Sagrado e o Profano*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Freeman, E. B. & Levstik, L. (1988). Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies. *The Elementary Journal*, 88(4), 329-337.
- Fox, C. (1993). *At the very edge of the forest. The influence of literature on storytelling by children*. London: Cassell.
- Garrett, A. (1997). *Romanceiro*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Hoodless, P. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in the Primary School: Exploiting the Links* (pp. 103-115) London: Routledge.
- Hoodless, P. (2002). An Investigation into Children's Developing Awareness of Time and Chronology in Story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200.
- Knight, P. (1996). Research and the improvement of school history. In J. Brophy (Ed.) *Advances in research on teaching: Vol.6. Teaching history* (pp. 19-50).Greenwich CT: JAI Press.
- Levi-Strauss, C. (1962). *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon.
- Levstik, L. (1986). The A Child's Approach to History. *The Social Studies*, 74, 232-236.. *Theory and Research in Social Education*. 14 (1), 1-19.
- Levstik, L. (1986). The Relationship Between Historical Response and Narrative in a Sixth-grade Classroom. *Theory and Research in Social Education*. 14 (1), 1-19.
- Levstik, L. S. & Pappas, C. C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 1-15.
- Levstik, L. S. & Pappas, C. C. (1992). New directions for studying historical understanding. *Theory and Research in Social Education* 20 (4), 369-385.
- Levstik, L. S. (1996). "The color must come in the words": the challenges of historical interpretation with children. Paper presented at the annual meeting of the National Council for the Social Studies. University of Kentucky.
- McGuire, M. (1997). *Storypath Foundations: An Innovative Approach to Teaching Social Studies*. Chicago,IL: Everyday Learning Corporation.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com Crianças Pequenas ou o Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. do C. (1995). *Estudo do Meio no 1º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Stanley, T. (1998). The Struggle for History: Historical Narrativesand Anti-racist Pedagogy. Discourse: *Studies in the Politics f Education*, 19(1), 41-51.

Thiesse, A-M (2000). *A Criação das Identidades Nacionais*: Lisboa: Temas e Debates.